

Diseño colaborativo de la sesión resumen de una asignatura online: creando un aula de estudio virtual

*Collaborative design of the summary session of an online subject:
Creating a virtual study hall*

Alba García-Barrera

Universidad a Distancia de Madrid (ESPAÑA)
alba.garcia@udima.es

Resumen

En las universidades a distancia que toman como base de sus aulas plataformas similares a Moodle resulta complejo generar espacios de encuentro que faciliten las dinámicas de aprendizaje colaborativo y de estudio conjunto que tienen lugar en las bibliotecas de las universidades presenciales. Por ello, en este artículo se plantean las ventajas de la incorporación de una sala de estudio virtual a estos entornos, que además pueda contar con el seguimiento y orientación del profesor de la asignatura. Se recogen los resultados de la experiencia, que cuenta con la valoración realizada por una muestra compuesta por 81 estudiantes de una universidad a distancia a través de un estudio de encuesta, y que ofrece conclusiones positivas acerca de su implementación. La propuesta resultó tener una buena acogida entre los estudiantes, suponiendo además un apoyo para su aprendizaje, enriqueciendo su experiencia y compartiendo el estudio de la asignatura con sus compañeros.

Palabras claves: Enseñanza superior, educación a distancia, evaluación del aprendizaje, proceso de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, aprendizaje dialógico.

Abstract

In distance universities based on platforms like Moodle classrooms it is complex to generate meeting spaces that facilitate collaborative learning dynamics and collaborative study which takes place in the libraries of on-site universities. Therefore, this article outlines the advantages of the incorporation of a virtual study room to these environments, which can also offer the monitoring and guiding of the teacher of the subject. The article also includes the results of the experience, with the opinions of a sample of 81 students from a distance university through a survey study, and offers positive conclusions about its implementation. The proposal proved to be well received by students, assuming further support for their learning, enriching their experience and sharing the study of the subject with peers.

Keywords: Higher education, distance education, student evaluation, learning processes, collaborative learning, dialogical learning.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza a distancia parece estar siendo una opción cada vez más frecuentemente elegida por los españoles para aprender y sacar adelante sus estudios. Según los últimos datos del INE (2012), las universidades a distancia de nuestro país (UNED, Oberta de Catalunya, UDIMA, Internacional de La Rioja e Internacional Valenciana) representaron durante el curso académico 2010/2011 el 14,7% del total de matrículas, lo que supone una diferencia de 1,3 puntos más respecto al curso anterior.

Sin embargo, no solamente en las universidades a distancia se usan metodologías que no requieren la presencia física del estudiante, sino que en las propias universidades presenciales empieza a ser cada vez más recurrente y amplía la gama de cursos *online* y modalidades semipresenciales incluidos en su oferta formativa. En muchas de ellas, el entorno virtual de aprendizaje generado toma como base plataformas similares a Moodle (Moodle Trust, 2012), que posibilitan toda la interacción *online* entre docentes y discentes.

La plataforma Moodle (acrónimo de *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*, que significa “entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetos”) ofrece multitud de posibilidades educativas: desde subir un simple documento hasta crear una lección dinámica *online*, pasando por la creación de diversas herramientas como foros, cuestionarios, encuestas, bases de datos, wikis, blogs, etc. Además, permite generar distintas actividades que luego puede valorar el profesor mediante rúbricas o calificaciones directas, otorgando a cada una el peso o porcentaje que considere oportuno respecto al total de la evaluación que componga el curso. Todo ello ordenado de forma lógica (a través de las distintas unidades didácticas o temas que conformen el contenido de la asignatura) o cronológica (a través de una distribución semanal de los contenidos a abordar) que permite al alumno estructurar su tiempo de aprendizaje.

Si el docente desea que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar bajo una perspectiva constructivista, todas las tareas que se propongan y lleven a cabo deben promover la participación activa de los estudiantes, de modo que tanto ellos como el propio docente puedan co-construir conocimiento juntos (Coll, Mauri y Onrubia, 2011). En consecuencia, la metodología debe estar centrada en el estudiante, quien se convierte así en el principal protagonista de su aprendizaje, de la mano siempre del docente, que toma el rol de acompañante cognitivo (Tedesco, 2011), quedando a la entera disposición del alumno, orientándole y guiándole durante dicho proceso.

Por tanto, en dicho proceso y bajo este prisma, resulta esencial prestar especial atención al método de evaluación que se pone en marcha en la enseñanza a distancia, así como a la adquisición de conocimientos, ya que en este tipo de entornos resulta más complejo identificar errores o lagunas que en las clases presenciales, donde la interacción con el estudiante es más frecuente y continua.

Para ello, además de configurarse un buen sistema de evaluación continua, que contemple diversas actividades y propuestas que permitan al estudiante ir adquiriendo sus conocimientos y competencias gradualmente, detectando cuáles son sus carencias o puntos débiles (así como fuertes) gracias al *feedback* del profesorado, se debe incluir un buen sistema que refuerce, al final de semestre, todo lo que se ha aprendido en la asignatura. Únicamente así se puede garantizar que aquellos alumnos que no siguen un ritmo paulatino de aprendizaje lleguen al examen final bien preparados.

Partiendo de esta premisa y habiendo observado que un buen número de estudiantes no lleva un ritmo de aprendizaje continuo, sino que suele dedicar un esfuerzo final a preparar la asignatura una vez se acerca el examen, se decidió poner en marcha una experiencia colaborativa que aproximara un paso más la enseñanza virtual a la presencial, con las oportunidades que esta última ofrece en dicho sentido.

Así, se decidió generar un aula de estudio virtual que permitiera al alumnado reunirse en un espacio de encuentro *online* en el que poder simular y disfrutar de una dinámica semejante a la que tiene lugar en las bibliotecas de las universidades presenciales. Se habilitó en el aula virtual de la asignatura una sesión de Blackboard Collaborate (Blackboard Inc, 2012) abierta y a disposición de los estudiantes 24 horas al día, de modo que pudieran acceder a ella siempre que quisieran y estudiar junto a sus compañeros, compartir apuntes y resúmenes, intercambiar preguntas, etc. Y, por otra parte, se procuró completar esta iniciativa con una propuesta de colaboración entre docente y alumnado. En ella, se invitó a los estudiantes a diseñar conjuntamente el resumen de la asignatura, a fin de preparar una sesión de clase virtual en la que se repasasen todos los contenidos y aspectos más importantes trabajados durante el semestre.

Dicha experiencia, a su vez, surgió de la necesidad de que los estudiantes en cuestión, como futuros docentes de Secundaria, vivieran en primera persona las ventajas de este tipo de metodología, respondiendo a la necesidad de aprender colaborativamente y entre iguales, de forma significativa y activa, construyendo conocimiento colectivo y aprendiendo de forma dialógica, como una verdadera comunidad de aprendizaje (Elboj y Oliver, 2003). En este sentido, a continuación se describen algunas de las ventajas que aportan

dichas estrategias didácticas al aprendizaje del alumnado y cómo fueron implementadas en la presente experiencia.

- *Aprendizaje entre iguales*: se basa principalmente en las ideas de Vygotsky (1978) sobre el andamiaje y la co-construcción del conocimiento a partir de la interacción entre iguales. Paradójicamente, y pese a que dicha relación es la que generalmente predomina en las aulas, es la que menos efectivamente suele ser planificada por los docentes (Kutnick, Blatchford y Baines, 2002). Además, en los entornos de aprendizaje virtuales, esta situación parece verse agravada por la distancia existente entre los estudiantes, quienes además cuentan con características tanto formativas, como culturales, físicas e intelectuales muy distintas que en ocasiones cohiben su interrelación. Pero precisamente dichas diferencias son las que se aprovechan en la presente experiencia para sacar partido a otro de los puntos que señala Vygotsky (1978) en relación al aprendizaje entre iguales: la zona de desarrollo próximo, ya que ésta puede verse favorecida por la colaboración e interacción con otros iguales más capaces, permitiendo así que los estudiantes puedan enriquecerse mutuamente al compartir sus conocimientos.
- *Aprendizaje significativo*: procede de las teorías constructivistas, especialmente de las propuestas por Ausubel (1968), quien afirmaba que para que el aprendizaje adquiriera un verdadero sentido para la persona, debe ser incorporado a sus estructuras cognoscitivas, modificándolas y dotándolas de significado. En esta experiencia, el aprendizaje significativo se trata de alcanzar por medio del diseño conjunto y colaborativo de la sesión resumen de la asignatura. En dicha sesión se procura recopilar el conjunto de conocimientos mostrado por los alumnos a partir de los esquemas y resúmenes aportados en el foro, de modo tal que se logra constatar el nivel de estudio alcanzado, permitiendo a su vez que el docente pueda recuperar aquellas nociones que considera importantes para el aprendizaje de sus estudiantes y que éstos hayan pasado por alto. Además, hace posible que lo explicado durante esta sesión adquiriera un cariz mucho más significativo para los alumnos, ya que han tenido que trabajar sobre ello antes de asistir a la clase. Por otra parte, esta metodología permite detectar la existencia de conocimientos erróneos, de modo que el docente pueda corregirlos antes de que sean afianzados por el discente y éste sea examinado de ellos.
- *Aprendizaje colaborativo*: persigue que los estudiantes trabajen juntos y sean responsables tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros (Johnson y Johnson, 1999). En esta experiencia, además, se produce un cambio en el rol tradicional del profesor, que pasa a situarse como un mediador cognitivo (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001) que en este caso trata de encauzar el aprendizaje del alumno si detecta que éste no es el adecuado o que se está construyendo sobre una base de conocimientos errónea. Siguiendo a Barrows (1985), este tipo de cambio en el rol del profesor ayuda a que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico, y adquieran habilidades metacognitivas y de resolución de problemas.

Otra de las estrategias que cabe destacar dentro de esta experiencia es el aprendizaje dialógico, que tiene lugar en aquellas “interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Es decir, toma su base en los siguientes principios (Elboj, Puigdelívol, Soler y Valls, 2002):

- *Diálogo igualitario*: implica la inexistencia de relaciones de poder entre los participantes, por lo que pueden realizar todo tipo de aportaciones con plena libertad y sin sufrir ningún tipo de censura. En esta experiencia todos los estudiantes tenían las mismas posibilidades de intervenir libremente y compartir sus materiales de estudio con sus compañeros, sin que la profesora juzgara sus aportaciones ni éstas optaran para nota.
- *Inteligencia cultural*: está relacionada con el aprendizaje universal, y en este caso conlleva que todos y cada uno de los participantes tiene la capacidad y la creatividad suficiente para poder enriquecer a sus compañeros con sus propias aportaciones, así como beneficiarse de las expuestas por los demás.
- *Igualdad de diferencias*: se encuentra íntimamente relacionada con el anterior principio, pero situando el énfasis en la perspectiva individual que nuestras características y experiencias personales nos proporcionan. Extrapolándolo a esta metodología concreta, se traduce en que cada estudiante puede interpretar los contenidos de la asignatura desde un punto de vista diferente del de sus compañeros, por lo que sus preguntas, sus esquemas y sus resúmenes no serán iguales que los de sus compañeros, pero, sin embargo, tendrán la misma validez.

- *Creación de sentido*: este principio se basa en la idea de que a través del diálogo y el intercambio con los demás podemos personalizar las experiencias (en este caso los contenidos) y conseguir que para nosotros tengan un verdadero significado.
- *Solidaridad*: se construye sobre la base del diálogo y en esta experiencia concreta se ve reflejado en el compañerismo que conduce a los estudiantes a compartir e intercambiar preguntas, materiales, resúmenes y esquemas.
- *Dimensión instrumental*: puede definirse como “las actividades de aprendizaje, o instrumentos de enseñanza que surgen a partir de la creatividad dialógica y son puestas en práctica para desarrollar el cambio de conocimientos a través del diálogo, enriqueciendo y proporcionando una transformación social con la participación de todos” (Martins, 2006, p. 25). Es decir, supone uno de los principales objetivos sobre los que se conforma esta experiencia.
- *Transformación*: apuesta por el cambio, por una enseñanza inacabada que conduzca al individuo a modificar su propio pensamiento, su propia perspectiva. A lo largo de toda la presente experiencia se invita a los alumnos a ello, introduciendo una metodología novedosa que rompe con el esquema tradicional en el que es exclusiva labor del docente seleccionar los contenidos del examen y realizar un resumen de la asignatura.



FIGURA 1. Principios del aprendizaje dialógico (Elboj et al., 2002)

Por otra parte, a través de la implementación de la presente experiencia se buscó la integración de conocimiento y desarrollar en los estudiantes la criticidad y capacidad de análisis, así como una cultura basada en el diálogo, el respeto y el intercambio de ideas. En este sentido, cabe destacar que todos estos valores y habilidades resultan fundamentales para su vida cotidiana, cuanto más para su futura labor profesional como docentes.

Por último, se puede afirmar que esta experiencia contribuye a una evaluación más justa de los estudiantes, ya que parte de los conocimientos que han adquirido para complementarlos con aquello que es necesario que aprendan en caso de haberse detectado que ciertos contenidos relevantes no han sido abordados. Todo ello de forma previa al examen, de modo que los discentes disponen con antelación de una

noción aproximada de la evaluación que se les va a realizar. Además, de esta forma no son sólo evaluados los contenidos que el profesor considera importantes para el aprendizaje de los alumnos, sino que también se tiene en cuenta la perspectiva que éstos tienen sobre lo que realmente necesitan aprender.

2. MÉTODO

La implementación de esta experiencia didáctica se acompañó finalmente de un estudio de encuesta de corte transversal que combinaba técnicas cualitativas y cuantitativas de recopilación y tratamiento de la información, a fin de conocer la percepción de los estudiantes sobre sus implicaciones y ventajas.

2.1. Objetivo

El objetivo de la presente experiencia consiste en:

- el diseño colaborativo de una sesión resumen de la asignatura, que permita: a) a los estudiantes detectar aquello que es más importante, sintetizar la información, interpretarla, etc.; y b) a la profesora identificar posibles lagunas en el estudio del alumnado, errores en la adquisición del conocimiento, etc.
- la creación de un aula de estudio virtual, que ofrezca a los estudiantes la posibilidad de llevar a cabo encuentros virtuales en los que puedan repasar la materia, compartir apuntes y opiniones, preparar el estudio de forma conjunta intercambiando impresiones sobre aquello que es más importante y susceptible de figurar en el examen, realizar preguntas y aclararse dudas, etc.

Una vez llevadas a cabo ambas cuestiones, se puso en marcha un cuestionario online, cuyo principal objetivo era conocer la percepción de los estudiantes sobre las oportunidades, puntos débiles y mejoras a destacar sobre dicha metodología.

2.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 81 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), una institución española de educación superior basada en la enseñanza *online* cuyas aulas virtuales utilizan como base la plataforma Moodle. Concretamente, tuvo lugar dentro de las asignaturas de “Procesos y contextos educativos” y “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, dos de las tres materias de carácter básico comunes a las cuatro especialidades ofertadas (Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera -Inglés- y Matemáticas).

Sobre las características de la muestra cabe destacar que 34 de los participantes fueron hombres (42%) y 47 mujeres (58%), cuya edad estaba comprendida entre los 20 y los 46 años de edad.

2.3. Instrumento

Con el fin de conocer la opinión de los estudiantes sobre esta metodología, se les pasó una encuesta *online* diseñada *ad hoc*, a la que podían contestar de forma completamente voluntaria. Para que sus respuestas fuesen lo más sinceras y libres posibles, los datos se recogieron anónimamente. Las preguntas realizadas fueron tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, combinando preguntas dicotómicas, politómicas, de múltiple elección y abiertas, a fin de obtener una información lo más precisa y ajustada posible a la percepción real de los participantes.

La validez de contenido de la prueba se considera suficiente, al haber sido sometida previamente a un juicio de expertos y haber incorporado aquellas sugerencias realizadas en torno a sus ítems y respuestas, atendiendo a criterios de dimensionalidad, representatividad, relevancia, consistencia y configuración interna.

El cuestionario se realizó con la herramienta *e-encuesta.com*, suministrándose a los participantes por medio de un mensaje en el tablón de anuncios de las asignaturas, en el cual se solicitaba su participación y se proporcionaba el enlace de acceso a la encuesta.

2.4. Procedimiento

2.4.1. Análisis de datos cuantitativo

Primeramente se llevó a cabo un análisis exploratorio de los datos, a fin de organizarlos y prepararlos para su posterior análisis descriptivo, procurando detectar fallos en el diseño y su recogida, prestando especial atención al tratamiento y evaluación de datos ausentes (*missing*), y a la identificación de casos atípicos (*outliers*).

Posteriormente se procedió a realizar un examen gráfico de la naturaleza de las variables individuales a analizar y un análisis descriptivo numérico que permitió cuantificar algunos aspectos gráficos de los datos. A la hora de representarlos se eligió el diagrama de barras horizontal.

2.4.2. Análisis de datos cualitativo

Para llevar a cabo el análisis de datos de corte cualitativo se utilizaron técnicas de codificación inductivas, prefiriendo no establecer ninguna codificación previa a la recolección de datos que pudiera afectar al ajuste de éstos en relación a los códigos que los representan. Así, dichos códigos se obtuvieron directamente de los datos, permitiendo categorizarlos.

2.4.3. Diseño de la experiencia

En las aulas virtuales de las mencionadas asignaturas se diseñó, usando la plataforma Moodle de UDIMA, un foro en el que se abrieron varios temas: resúmenes, esquemas, preguntas tipo test, preguntas de desarrollo (simulación) y preguntas de desarrollo (caso práctico), tal y como se puede observar en la siguiente imagen:

Tema	Comenzado por
Resúmenes de los temas	 Alba García Barrera
Esquemas	 Alba García Barrera
Posibles preguntas de desarrollo (caso práctico)	 Alba García Barrera
Posibles preguntas tipo test	 Alba García Barrera
Posibles preguntas de desarrollo (simulación)	 Alba García Barrera

IMAGEN 1. Temas creados en el foro

Esta división respondía a un doble objetivo: a) ofrecer a los alumnos una herramienta mediante la cual poder colaborar con su profesora en el diseño de la sesión resumen de la asignatura; b) y generar un espacio virtual similar al aula de estudio de una biblioteca tradicional (ya sea universitaria o pública) en la que pudieran compartir sus materiales de estudio, así como intercambiar posibles preguntas de examen.

2.4.3.1. Diseño colaborativo de la sesión resumen

El formato de examen estipulado para las asignaturas del Máster en cuestión se compone de una parte objetiva, que incluye 20 preguntas tipo test con tres opciones de respuesta, y una parte de desarrollo, con tres preguntas entre las cuales el alumno debe seleccionar y desarrollar dos. En el caso de las asignaturas de “Procesos y contextos educativos” y “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, dichas preguntas de desarrollo se transformaron a su vez en dos propuestas: casos prácticos y simulaciones, eludiendo así un desarrollo basado únicamente en un estilo memorístico que no comporte un verdadero aprendizaje significativo para el alumnado.

Para ayudar a los estudiantes en su estudio, se propuso una sesión virtual a través de la herramienta anteriormente conocida como “Elluminate”: la actual Blackboard Collaborate (Blackboard Inc, 2012). En ella, se dedicó un espacio a revisar algunos de los contenidos más importantes vistos en la materia, y otro a recordar a los estudiantes en qué consiste el examen y proporcionarles ciertos ejemplos que les sirvieran de guía.

Dichos ejemplos partían, en buena medida, de las aportaciones que ellos mismos realizaron en el foro, por lo que la sesión no sólo había sido construida por la profesora, sino también por los alumnos del Máster.

Este proceso ayudaba, por un lado, a convertir al estudiante en protagonista de su propio aprendizaje, elaborándolo conjuntamente tanto con el resto de compañeros como con su profesora; y por otro, a interpretar el papel del profesor al elaborar posibles preguntas de examen, sucediéndose un interesante intercambio de roles que además les sirve como experiencia previa y práctica en la selección de contenidos. Asimismo, este intercambio de roles supone un importante apoyo a la labor del profesorado, quien se encuentra respaldado por todo el trabajo de resumen realizado por sus estudiantes.

A la par, toda esta labor de resumen y selección de contenidos (extraer, simplificar, discernir y diferenciar lo que es importante de lo que no) supone una gran oportunidad para que el docente pueda detectar si existen determinados elementos o conceptos que hayan resultado ser relevantes para los alumnos y que sin embargo él no había destacado. Igualmente, esta metodología permite identificar a tiempo posibles errores en la comprensión de los contenidos.

En ocasiones la opinión del profesorado respecto a lo que es importante estudiar no coincide con lo que los estudiantes consideran relevante o necesario para su formación.

Cuanto más conoce un docente la temática en cuestión, parece más probable que dé por supuestos ciertos conocimientos que los estudiantes no siempre tienen por qué saber. Esta metodología permite detectar estos puntos ciegos del proceso y poner énfasis a tiempo en ellos, de modo que se eviten posibles lagunas de conocimiento y/o nociones construidas sobre una base de conocimiento errónea.

De la misma forma, supone una buena ocasión para reenfocar o redirigir el estudio de un alumno, ya que permite conocer cómo está llevando a cabo la preparación de la asignatura de cara al examen.

Por otra parte, esta metodología se conforma a su vez como un verdadero proceso de democratización en el aula. De un lado, existe un traspaso de poder entre el docente y los alumnos, ya que lo que se estudia se decide entre todos; y de otro, se contribuye a una evaluación centrada en los conocimientos de los alumnos, evitando el “factor sorpresa”.

2.4.3.2. Aula de estudio virtual

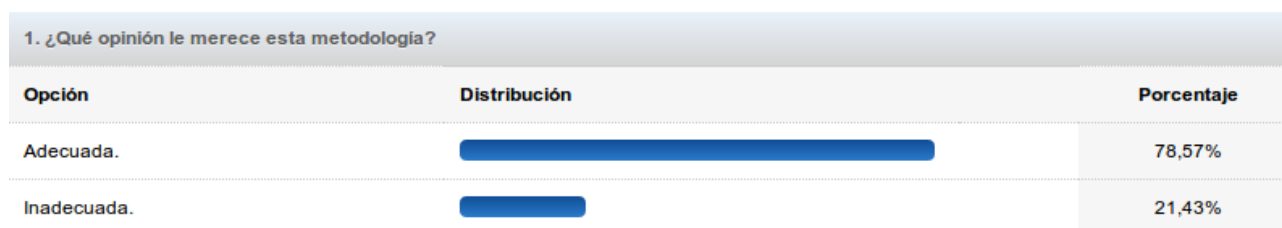
Normalmente, en las bibliotecas de las universidades presenciales se habilitan espacios destinados a que los alumnos puedan estudiar juntos. Sin embargo, en las universidades online dichos espacios no existen. De este modo, el estudiante pierde una parte muy valiosa de su proceso de aprendizaje.

Por ello, el segundo de los grandes propósitos con los que surgió esta metodología era la creación de dicho espacio de encuentro entre los alumnos, a modo de sala de estudio virtual.

Este espacio les brindaba la oportunidad de preparar el examen con sus compañeros, aprendiendo de forma colaborativa y significativa. Les permitía compartir materiales, esquemas y resúmenes. Les ofrecía la posibilidad de dialogar, de intercambiar ideas, opiniones y perspectivas, de reflexionar juntos, de repasar los contenidos con sus compañeros, de elaborar preguntas que puedan asemejarse a las del examen... Podían corregirse y ayudarse los unos a los otros, apoyarse en la recta final de la asignatura... Pero además contaban con un valor añadido que no se encuentra presente en las salas de estudio tradicionales: los discentes tenían la ocasión de hacer sugerencias y preguntas a su profesora. Todas las aportaciones fueron estudiadas, tenidas en cuenta y valoradas de cara al examen. Se orientaba a aquellos estudiantes cuya preparación del examen final no estaba resultando adecuada o eficiente, proporcionándoles las pautas adecuadas, y además, determinadas propuestas fueron transformadas e incluidas como parte de dicha prueba.

3. RESULTADOS

El primer aspecto a examinar consiste en la adecuación de la propuesta. La mayoría de encuestados (78,57%) opina que esta metodología resulta adecuada, como puede apreciarse en la Gráfica 1. Las respuestas obtenidas a partir del ítem 2 muestran que aquellos que consideran que no es del todo adecuada, alegan como razón el tiempo disponible para dedicarse a la realización de dicha propuesta.



GRÁFICA 1. Respuestas al ítem 1.

En cuanto a los aprendizajes que esta experiencia facilita y por los cuales se preguntaba a los participantes en el ítem 3, puede observarse a través de la Gráfica 2 que el 71,43% de los participantes considera que sí ha aprendido con esta metodología.



GRÁFICA 2. Respuestas al ítem 3.

Quienes han respondido negativamente, en sus respuestas al ítem 4 aluden al anterior motivo: la escasez de tiempo para poder colaborar de forma activa en esta actividad.

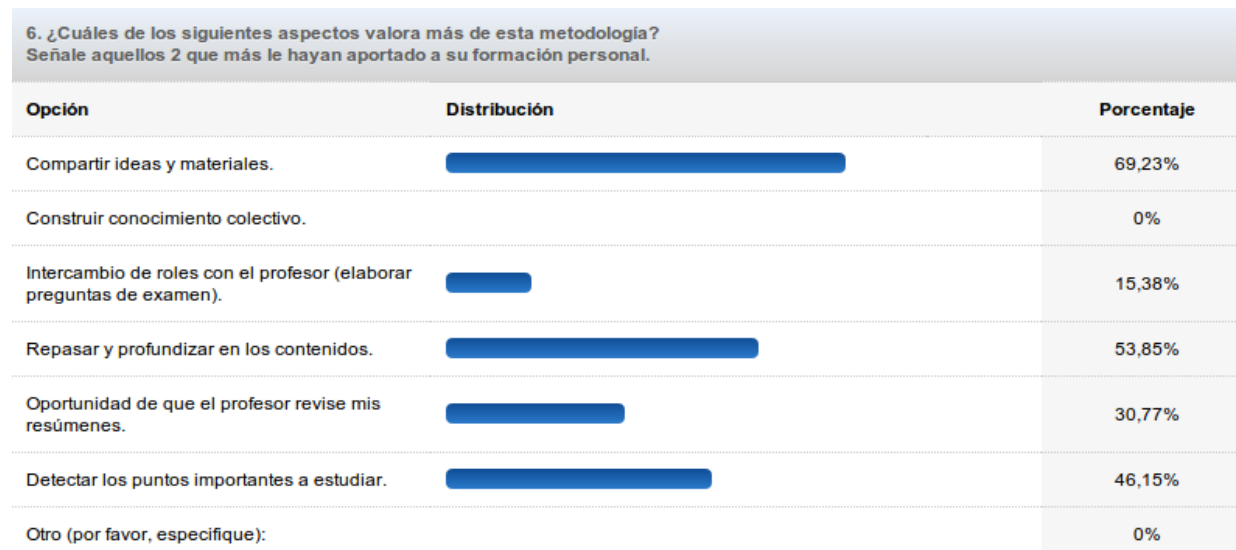
Entre los aprendizajes que afirman haber adquirido y que han sido recogidos en dicho ítem, se encuentran los siguientes:

- “A resumir, identificar los principales puntos y ver cómo se planifican y estudian mis compañeros”.
- “Se aprende a ver cómo resumen otras personas, ver lo que consideran ellos importante... y también el profesor, ya que luego revisa estos resúmenes. Nos hacemos una idea conjunta de lo que es importante. Es muy productivo y útil intercambiar ideas y cosas, enriquecedor es la palabra”.
- “Es una ayuda al estudio, sobre todo después de la revisión que la profesora va a hacer. Permite ganar tiempo y objetividad, estimulando el compañerismo”.
- “Ver con mayor claridad los datos, al contrastar visiones”.
- “He hecho dos aportaciones en forma de preguntas tipo test. Fue interesante elaborarlas porque profundicé en lo que sabía”.
- “Otras maneras de realizar resúmenes y estrategias de estudio. Detectar lo que otros compañeros consideran importante del temario que puede diferir de lo que yo opino”.
- “Me parece excelente idea para repasar. Sólo el hecho de leer resúmenes, o responder preguntas, o ver esquemas distintos a los tuyos hace que se vayan asimilando los conceptos. Es como cuando repasas tus apuntes, pero menos monótono, ya que al ser diferente la presentación no te da la sensación de estar releendo lo mismo. Además, puede que haya enfoques de otros alumnos en los que no hayas reparado y que sean de interés”.

Por otra parte, a través del ítem 5 se procura examinar aquellos elementos que los participantes consideran susceptibles de mejora en la presente experiencia. El aspecto que prácticamente todos los encuestados mejoraría de la presente metodología es sin duda la disponibilidad de un mayor tiempo para poder realizar sus contribuciones y convertir esta actividad en una tarea puntuable, que cuente a efectos de evaluación continua. Consideran que esto supondría un aliciente para favorecer la participación y el intercambio de materiales.

En cuanto al ítem 6, se proporciona una serie de oportunidades que ofrece la presente experiencia, dejando la posibilidad a los participantes de añadir aquellos otros elementos que consideren. Los datos

recogidos indican que los aspectos que más valoran los alumnos de esta metodología por haber aportado un mayor valor a su formación personal, son los que se muestran en la Gráfica 3:



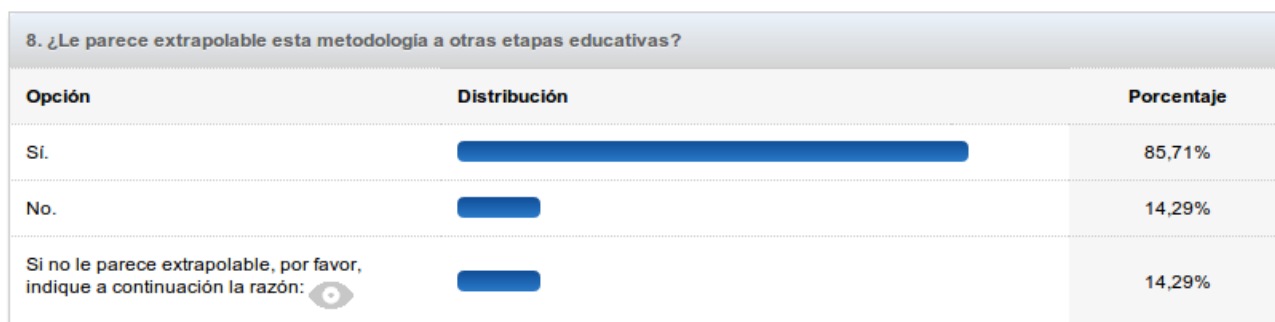
GRÁFICA 3. Respuestas al ítem 6.

Mediante el ítem 7 se pretendía averiguar si esta metodología ha ayudado a los participantes a estudiar y/o enfocar el estudio de la asignatura, dando un resultado positivo, tal y como puede observarse en la Gráfica 4. Aquellos que indican que no les ha servido de ayuda, argumentan que sólo sus propios esquemas les resultan útiles para estudiar, o bien que no disponen del tiempo suficiente para sacar provecho de esta experiencia.

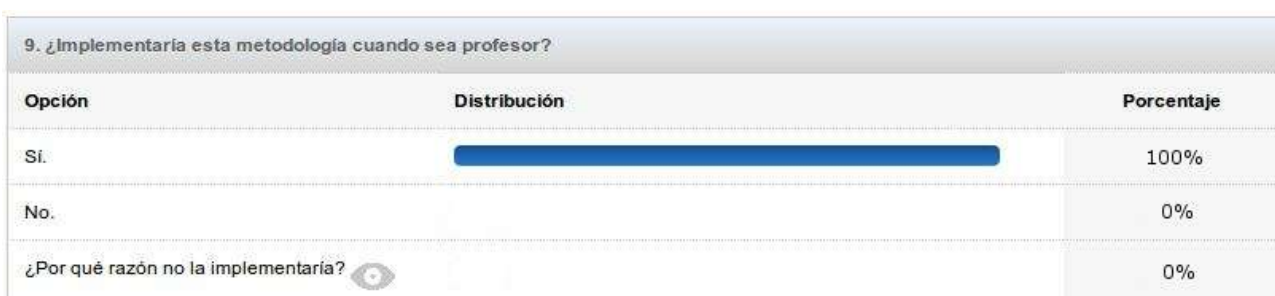


GRÁFICA 4. Respuestas al ítem 7.

Otro elemento sobre el que se deseaba averiguar la percepción de los participantes era si consideraban que la presente experiencia les resultaba extrapolable a otras etapas educativas. Los resultados obtenidos en el ítem 8 (ver Gráfica 5) muestran que, desde el punto de vista del 85,71% de los encuestados, esta metodología se podría extrapolar perfectamente a otras etapas educativas. De hecho, y como puede apreciarse en la Gráfica 6, el 100% de los participantes la implementaría en sus clases en un futuro.

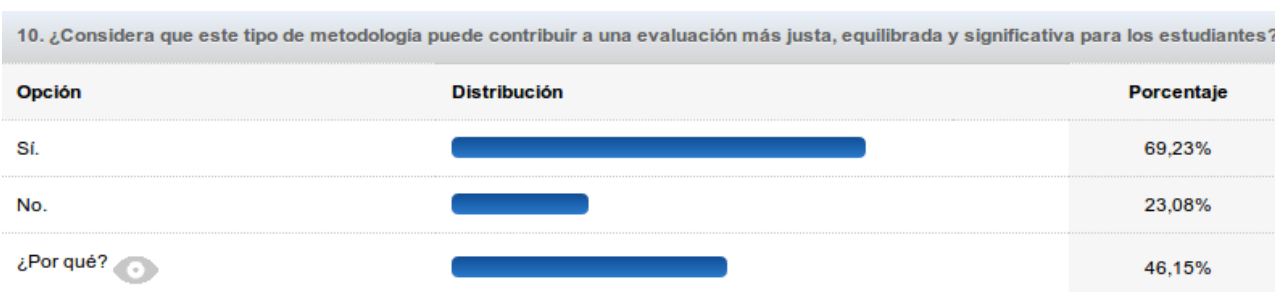


GRÁFICA 5. Respuestas al ítem 8.



GRÁFICA 6. Respuestas al ítem 9.

Y, por último, a través del ítem 10 se pretendía conocer la opinión de los participantes acerca de si esta metodología podría contribuir a una evaluación más justa, equilibrada y significativa para los estudiantes.



GRÁFICA 7. Respuestas al ítem 10.

Como recoge la Gráfica 7, el 69,23% de los participantes afirma que sí puede contribuir a ello, indicando, entre otras razones, que:

- “Con esta metodología le cedemos mucha parte del protagonismo al alumno, observando y subsanando posibles errores o equívocos que pueda arrastrar en el estudio de la materia”.
- “Permite conocer cómo estudian los alumnos y evaluar posteriormente los contenidos fundamentales, lejos de cuestiones que quizás pueden haber quedado en la memoria de unos pero no de otros, dado que son datos con menor arraigo en el contenido”.
- “Puede indudablemente ayudar a mejorar el rendimiento de los alumnos y trabajar un aspecto más emocional de cercanía y buena voluntad, ya sea del profesor, ya de los compañeros, muy pertinente en la enseñanza a distancia”.
- “En el sentido de que la profesora puede corregir errores, y se puede ver en lo que hace hincapié la mayoría y la propia profesora. Por lo tanto ya sabes a qué atenerte a la hora del examen”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que en general la experiencia ha tenido una buena acogida entre los estudiantes, quienes en su mayoría consideran que es adecuada y aporta ciertos beneficios para su aprendizaje. El hecho de que el 100% de los participantes afirme que sería una estrategia que le gustaría implementar cuando sea profesor de Secundaria resulta un buen indicador del éxito y las oportunidades que ofrece esta propuesta.

En cuanto a las ventajas y puntos débiles que presenta esta experiencia, en la Figura 2 puede observarse una matriz DAFO que contempla las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades que se derivan de su implementación.

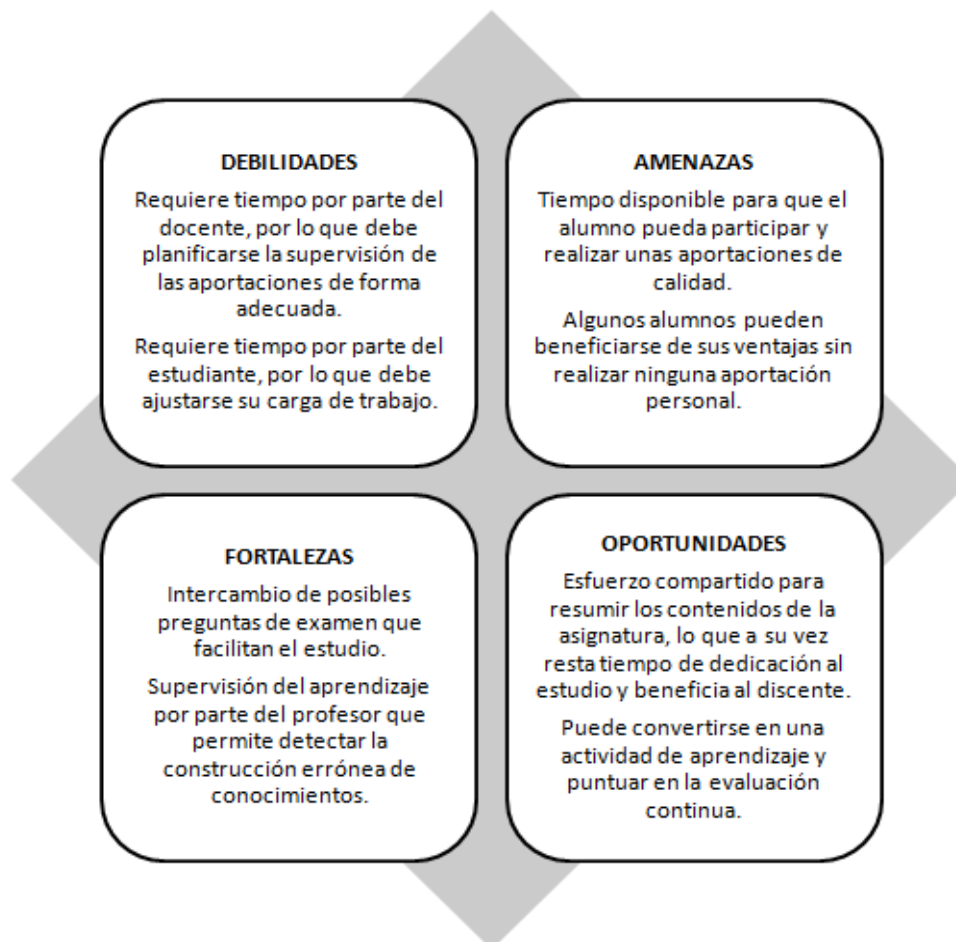


FIGURA 2. Matriz DAFO de la experiencia

El principal punto débil que presenta esta propuesta, y que así han reflejado también los estudiantes que han participado de la misma en la encuesta, es el tiempo dispuesto para llevarla a cabo. Por ello, en futuras implementaciones debe tenerse en cuenta que, por un lado, esta experiencia requiere cierto grado de dedicación por parte del docente, por lo que se debe planificar bien el tiempo que se vaya a dedicar a la supervisión de las aportaciones de los alumnos, así como al diseño de la sesión resumen de la asignatura y al desarrollo de la misma; y, por otra parte, también debe tenerse en cuenta dicho tiempo en relación a la carga de trabajo que se adjudique a los discentes, ya que también supone un gran esfuerzo por su parte.

Por otra parte, una de las amenazas que afectan a esta metodología, pese a no haber sido recogida en la valoración de ninguno de los participantes, consiste en la posibilidad de que algún estudiante obtenga provecho de las contribuciones de sus compañeros sin llevar a cabo ninguna aportación personal. Esta casuística podría ser solventada otorgando a dicha experiencia una puntuación suficiente, de modo tal que adquiriera un peso importante de cara a la evaluación continua y afecte a la calificación final de la asignatura.

En relación a este aspecto, los propios alumnos propusieron que se convirtiera en una actividad obligatoria, ya que consideran que así se incrementaría tanto la participación como la calidad de las aportaciones de los estudiantes.

Esta propuesta ofrece la oportunidad a los estudiantes de practicar habilidades y destrezas esenciales, tales como el análisis, la interpretación y la síntesis de la información. Ponerlas en marcha como ayuda al estudio, destacando aquellos contenidos y aspectos más relevantes de la asignatura, supone un punto de apoyo para conseguir que gran parte de los estudiantes tenga éxito en la prueba final. Además, al hacerlo de forma colaborativa y fomentando el trabajo entre iguales, se favorecen actitudes necesarias en el ámbito educativo, tales como compartir, intercambiar opiniones, impresiones y materiales, colaborar con los compañeros, etc. Asimismo, se ponen en marcha los siete principios del aprendizaje dialógico, ayudando a configurar una comunidad de aprendizaje virtual que enriquece la experiencia de aprendizaje que los alumnos experimentan en la enseñanza a distancia.

Por último, cabe destacar que la presente propuesta también puede ser puesta en práctica de forma presencial y además resulta completamente extrapolable a otras etapas educativas, siempre que se incluyan las adaptaciones y ayudas necesarias, especialmente para aquellos estudiantes que presenten alguna dificultad o tengan necesidades específicas de apoyo educativo.

REFERENCIAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barrows, H.S. (1985). *How to design a problem-based curriculum for the preclinical years*. New York: Springer Publishing Co.
- Blackboard Inc (2012). *Blackboard Live*. Disponible en: <http://www.blackboard.com>
- Coll, C. Mauri, T. y Onrubia, J (2011). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del discurso técnico-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo, (Eds), *Psicología de la educación virtual*, pp. 74-103. Madrid: Morata.
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Memorias del III Congreso de Educación Superior en Computación*. Punta Arenas, Chile. Recuperado de: <http://users.dcc.uchile.cl/~luquerre/papers/CESC-01.pdf>
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elboj, C, Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2012). *Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2010/2011*. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np712.pdf>
- Johnson, D.W. y Johnson, R.J. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Kutnick, P., Blatchford, P. y Baines, E. (2002). Pupil groupings in primary schools classrooms: sites for learning and social pedagogy? *British Educational Research Journal*, 28(2), 187-206.
- Martins, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y vida*, 27, 18-28.
- Moodle Trust (2012). *Moodle*. Disponible en: <http://www.moodle.org>
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Cita Recomendada

GARCÍA-BARRERA, Alba (2014). Diseño colaborativo de la sesión resumen de una asignatura online: creando un aula de estudio virtual. En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 29
<http://www.pangea.org/dim/revista29.htm>

Sobre los autores



Alba García-Barrera <alba.garcia@udima.es>

Dra. en Educación. Universidad a Distancia de Madrid (ESPAÑA)



REVISTA CIENTIFICA DE OPINIÓN Y DIVULGACIÓN de la Red "Didáctica, Innovación y Multimedia", dirigida a profesores de todos los ámbitos y demás agentes educativos (gestores, investigadores, creadores de recursos). Sus objetivos son: seleccionar buenas prácticas y recursos educativos, fomentar la investigación sobre el uso innovador de las TIC en los entornos formativos y compartir conocimientos y experiencias.

Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

